کیانی، معصومه؛ صادق زاده قمصری، علی رضا (۱۳۹۰). تبیین رویکردهای غالب روش شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و توصیف روش شناختی رساله‌های دکتری. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۲)، ۱۳۲-۱۱۹

تبیین رویکردهای غالب روش شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و توصیف روش شناختی رساله‌های دکتری

معصومه کیانی[۱]، دکتر علی‌رضا صادق زاده قمصری[۲]

تاریخ دریافت: ۹۰/۶/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۹

چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین رویکردهای غالب روش شناختی پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت با تاکید بر رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی است. رساله‌های انجام شده در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت در ایران طی سال‌های ۸۵-۷۵ جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش را تشکیل دادند. ابعاد مورد مطالعه در این مقاله عبارتند از تعریف فلسفه تعلیم و تربیت، اهداف و وظایف آن از منظر هر رویکرد؛ مراحل دست‌یابی به دانش؛ ارائه مشخصه‌های این رویکردها و چگونگی مراحل مختلف تحقیق با توجه به رویکردهای مورد اشاره از منظر روش‌شناختی. بنا بر نتایج حاصل از این پژوهش رویکرد تحلیلی و رویکرد استنتاجی، رویکردهای رایج و غالب روش‌شناختی پژوهش در رساله‌های فلسفه تعلیم و تربیت انجام شده در ایران به شمار می آیند.

واژه‌های کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت، روش‌شناسی، رویکرد استنتاجی، رویکرد تحلیلی

---

[۱]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، kianymasumeh@yahoo.com

[۲]. استادیار دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت را چگونه انجام می‌دهید؟ یا چگونه باید انجام داد؟ وچرا باید با آن شیوه خاص انجام داد؟ هیتینگ[1] در کتاب «*روش‌های فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*»[2] اظهار می‌دارد: «اگرچه به زودی روشن خواهد شد که پاسخی واضح و مشخص به سؤالات فوق داده نشده است اما فقدان یک پاسخ روشن و بی‌ابهام به معنای این نیست که به هیچ وجه پاسخی وجود ندارد. بلکه تحقیقات ما به وجود روش‌های مهمی در فلسفه تعلیم و تربیت اذعان دارد.» (هیتینگ و همکاران، ۲۰۰۱، ۱۶-۱). برای پاسخ دادن به سوال‌های مختلف، رویکردهای متفاوت بکار برده می‌شود و انواع مختلف سوال‌ها به انواع متفاوت تحقیق نیاز دارد (پرینگ[3]،۲۰۰۴، ۳۳). به نظر می‌رسد رویکردهای پژوهش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت در ایران، از نظر روش‌شناختی به ندرت در گزارش‌های پژوهشی این حوزه آشکار می‌شوند. در این زمینه، همواره نوعی ابهام روش‌شناختی وجود دارد و بسیاری از محققان تنها آگاهی و اطلاعات مبهمی از آنها دارند. بر این اساس، با ظهور رویکردهای متعدد و وجود اختلافات قابل ملاحظه میان آنها می‌توان یکی از مهم‌ترین وظایف مبحث روش‌شناسی پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت را به تصویر کشیدن دقیق و روشن این رویکردها دانست تا مواجهه‌ای معقول با آنها صورت پذیرد. رویکرد استنتاجی نقطه شروع رشته فلسفه تعلیم و تربیت و رویکرد تحلیلی یک انقلاب در این رشته (بهشتی، ۱۳۷۷، ۸) محسوب می‌شوند. همچنین، با نظر به بررسی رساله‌های دکتری ایران طی سال‌های ۸۵-۷۵ دو رویکرد مذکور به عنوان رویکردهای غالب روش‌شناختی پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت در ایران شناخته شد. بنابراین، در این مقاله به تبیین رویکردهای استنتاجی و تحلیلی به لحاظ روش‌شناختی پژوهش پرداخته می‌شود. سوال‌های اصلی قابل طرح در این مقاله عبارتند از:

۱) چه تعریفی برای فلسفه تعلیم و تربیت، هدف‌ها و وظایف آن از منظر رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی می‌توان ارائه داد؟
۲) هر یک از رویکردهای فوق برای رسیدن به دانش معتبر چه روش‌هایی را پیشنهاد می‌کنند؟
۳) هر یک از رویکردهای مذکور دارای چه مشخصاتی هستند؟
۴) هر یک از رویکردهای استنتاجی و تحلیلی در مراحل مختلف تحقیق دارای چه ویژگی‌هایی هستند؟
۵) به لحاظ روش شناختی، وضعیت موجود رساله‌های دکتری فلسفه تعلیم و تربیت ایران چگونه است؟

1. Hyting
2. *Methods in Philosophy of Education*
3. Pring

روش

این تحقیق، از جنس تحقیقات کیفی و از نوع توصیفی-تحلیلی-استنباطی است و با توجه به بخش نخست- تبیین رویکردها- از جنس تحقیقات بنیادی و با توجه به بخش دوم- تحلیل روش‌شناختی رساله‌ها- از جنس تحقیقات کاربردی است.

در پاسخ به سوال اول، دوم و سوم از روش توصیفی- استنباطی و در پاسخ به سوال چهارم و پنجم از روش تحلیلی- استنباطی استفاده شد. زیرا در سؤال اول، دوم و سوم از یک سو به توصیف و شناخت شرایط موجود (توصیف) و از سوی دیگر به استنباط مشخصه‌های اصلی این رویکردها (استنباط) پرداخته می‌شود. همچنین، در سؤال چهارم و پنجم هدف، کشف خطوط اصلی رویکردهای مذکور به لحاظ روش‌شناختی در تحقیق است (تحلیل).

در سؤال پنجم، به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز به دلیل محدودیت زمان و نیز عدم دسترسی به همه رساله‌های دکتری فلسفه تعلیم و تربیت موجود در ایران طی سال‌های ۸۵-۷۵ از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد. بنابراین، همه دانشگاه‌های دولتی دارای رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک طبقه و از هر طبقه یک پنجم واحدهای مورد مطالعه انتخاب شدند. دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران، تربیت معلم، شیراز و اهواز به ترتیب دارای ۲۵، ۱۳، ۱۰، ۴ و ۴ رساله دکتری می‌باشند. از این مجموع، از دانشگاه تربیت مدرس ۵ رساله، دانشگاه تهران ۳، دانشگاه تربیت معلم ۲، دانشگاه شیراز و اهواز ۱ رساله انتخاب شدند.

رساله‌های هر دانشگاه از حیث استنتاجی یا تحلیلی بودن و یا تلفیقی از رویکردهای استنتاجی و تحلیلی و رویکردهای دیگر، طبقه‌بندی و از هر طبقه به تناسب، تعداد معینی انتخاب شدند. به طور مثال، از دانشگاه تربیت مدرس که شامل ۲۵ رساله است، ۱۰ رساله بیشتر در طبقه رویکرد استنتاجی، ۲ رساله در طبقه رویکرد تحلیلی و ۱۴ رساله در طبقه‌بندی رویکرد استنتاجی و تحلیلی و یا تلفیق آنها با رویکردهای دیگر قرار گرفتند. بنابراین، به ترتیب از دسته نخست، ۲ رساله، از دسته دوم، ۱ رساله و از دسته سوم نیز ۲ رساله که بیشتر ترکیبی از دو رویکرد فوق بودند، انتخاب شدند. به منظور توصیف و تحلیل روش‌شناختی رساله‌های دکتری، ابتدا چگونگی مراحل مختلف یک تحقیق فلسفی در تعلیم و تربیت با توجه به شاخص‌های به دست آمده برای هر دو رویکرد از حیث روش‌شناختی تحلیل شد. علاوه براین، به منظور مشخص شدن چگونگی مراحل انجام تحقیق فلسفی در تعلیم و تربیت، نخست، با مراجعه به کتاب‌های مختلف روش تحقیق در علوم انسانی و علوم تربیتی، مراحل انجام تحقیق استخراج شد. سپس، با بررسی مراحل انجام تحقیق در رساله‌های دکتری فلسفه تعلیم و تربیت در ایران، فرایند انجام پژوهش در یک

تحقیق فلسفی در تعلیم و تربیت شناسایی شد. در نهایت، با توجه به ملاک‌های به دست آمده به تحلیل و نقد روش‌شناختی رساله‌های دکتری در مراحل مختلف تحقیق پرداخته شد.

فلسفه تعلیم و تربیت، اهداف و وظایف آن از منظر رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی:

رویکرد استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت

نحوه ارتباط فلسفه و تعلیم و تربیت نخستین موضوعی بود که در آغاز تکوین رشته فلسفه تعلیم و تربیت یعنی در سال‌های ۱۹۳۰ مطرح شد (بهشتی،۱۳۷۷، ۵). آغاز این دیدگاه به زمانی بر می‌گردد که توسط مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت سعی شد عناصر اصلی تعلیم و تربیت- هدف، محتوا و روش- از مکاتب فلسفی استنتاج شود (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۸۵، ۲۴). جوهره دیدگاه استنتاجی آن است که پیشاپیش یک مکتب فلسفی پذیرفته، آنگاه آموزه‌های تربیتی مربوط به آن استخراج شود. در این دیدگاه نوعی رابطه یک طرفه از فلسفه به سوی تعلیم و تربیت وجود دارد و فلسفه در واقع زیربنای عمل تربیتی را تشکیل می‌دهد. در مقاله‌ای که درصدد بیان ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت است، نخستین تفاوت میان فلسفه سنّتی و تحلیلی تعلیم و تربیت چنین بیان می‌شود:

الف) گروهی فلسفه را به منزله رشته [۱] عرضه می‌کنند و گروه دیگر آن را به عنوان روش [۲] تعریف می‌کنند. به عبارت دیگر، فلسفه سنتی تعلیم و تربیت خود را شاخه‌ای خاص از معرفت می‌انگارد و رقیب آن بر روش متمرکز می‌شود.

ب) جهت دوم اختلاف معطوف به رابطه میان نظریه و عمل است. اگر کسی مدعی استنتاج دلالت‌های تربیتی از دیدگاه‌های فلسفی شود، فلسفه تعلیم و تربیت اساس و سرچشمه عمل تربیتی واقع می‌شود. نظریه، امر نخست و عمل امر ثانوی محسوب می‌شود.

ج) سرانجام، از این بحث می‌توان نتیجه گرفت که فلسفه سنتی تعلیم و تربیت وظیفه خویش را عرضه احکام تربیتی درجه یک [۳] می‌داند و نه صرفاً تحلیل و وضوح بخشیدن به مفاهیم (باقری و عطاران، ۱۳۷۶، ۱۴). در واقع، فلسفه تعلیم و تربیت از این منظر عبارت است از تفسیر متون فلسفی از نظرگاه تربیتی. همچنین، پایبندی به اصول منطق و استنتاج قضایای توصیفی و دستوری با استفاده از گزاره‌های منطقی به ویژه منطق صوری از دیگر ویژگی‌های بارز در رویکرد استنتاجی است. به نحوی که مراعات دقیق اصول

---

1. discipline
2. method
3. first-order

منطق صوری را بسیار اساسی می‌نمایاند. به طورکلی، باید گفت که رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت بر این فرض مبتنی است که می‌توان در پرتو نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت‌شناسانه، متافیزیکی و اخلاقی دیدگاه‌ها و مکاتب فلسفی، رهنمودهای اساسی منطقی را در قالب آموزه‌های تربیتی استنباط و استخراج کرد (رهنما، ۱۳۸۹).

رویکرد تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت

هنگامی که فلسفه به منزله تحلیل، به مفهومی که در فلسفه تحلیلی قرن بیستم مطرح شده در نظر گرفته می‌شود، فراهم آوردن دیدگاه کلان هستی شناسی، انسان شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش شناسی و بررسی تأثیر آنها در برنامه درسی مورد نظر قرار نمی‌گیرد. بلکه به طور غالب، امکان چنین امری نیز مورد تردید واقع می‌شود. به عبارت دیگر، ماهیت دانشی فلسفه مورد انکار است و دانش به طور غالب، محدود به کار علم تجربی در نظر گرفته می‌شود. فلسفه، در اینجا تلاشی فکری نیست که بتواند در مورد پدیده‌های هستی یا پدیده‌های انسانی دانشی در اختیار ما قرار دهد، بلکه نقش آن محدود به تحلیل و روشنگری مفاهیم و قضایایی است که در زبان مورد استفاده دانش‌های تجربی مطرح می‌شوند و در شکل وسیع‌تر شامل تحلیل مفاهیم و قضایای مورد استفاده در زبان عادی نیز می‌شود. بنابراین، با محدود شدن کار فلسفی به تحلیل، فلسفه به طور عمده صبغه‌ای زبانی و تحلیلی می‌یابد (باقری، ۱۳۸۷، ۲۷۲).

در دهه ۱۹۵۰ جنبش تحلیلی در فلسفه سیطره خود را بر فلسفه تعلیم و تربیت در ایالات متحده و بریتانیا آغاز کرد. به طور مثال، ایوان اسنوک[1] «جنبه‌های آموزش» خود را در سال ۱۹۷۲ ارائه کرد. او توضیح داد که چگونه فلسفه تعلیم و تربیت مطابق با نظریه‌های فیلسوفان تحلیلی که در زمینه‌های آموزشی به بررسی می‌پرداختند، قالب ساختاری جدید به خود می‌گیرد. او فلسفه تحلیلی را به عنوان یک «روش فلسفی» نوشت و زمانی که آن را بر روی جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش اجرا کردند، مسیر جدیدی در زمینه مشکلات و مسائل درونی آموزش و پرورش ایجاد شد (بریجز[2]، ۲۰۰۳، ۲۵).کلایوبک[3] نیز در بیان «معانی فلسفه تعلیم و تربیت» می‌افزاید: «فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت اظهار می‌کنند که فلسفه تعلیم و تربیت به بررسی مفهوم و معنی تعلیم و تربیت ناظر است.» (باقری و عطاران، ۱۳۷۶، ۱۰۰).

---

1. Ivan Snook
2. Bridges
3. .Clivebeck

دایره‌المعارف فلسفه کمبریج[۱] در این خصوص چنین آورده است: «فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت با استفاده از ابزارهای تحلیلی در زمینه‌های مختلف تربیتی به تحقیق و بررسی روابط داخلی آنها با هم می‌پردازد.» (آئودی، ۱۹۹۱، ۶۷۱).

شاخص‌ترین فعالیت فلسفه تحلیلی آموزش و پرورش عبارت است از تحلیل مفاهیم. تحلیل مفاهیم در خدمت نقش همواره مهم و سودمند تشخیص کاربرد اصطلاحات است، ابهام‌ها را می‌زداید و به طورکلی درصدد روشن ساختن مدعاهاست (شعبانی ورکی و همکاران، ۱۳۸۸).

چگونگی دست یافتن به دانش از منظر رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی

چگونگی دست‌یابی به دانش از منظر رویکرد استنتاجی:

از این منظر، روش استنتاجی به صورت قیاس عملی مطرح می‌شود. فرانکنا (۱۹۶۶) در مقاله‌ای با عنوان «الگویی برای تحلیل فلسفه تعلیم و تربیت» به منظور تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت هنجارین با استفاده از روش استنتاجی به شیوه قیاس عملی الگویی طراحی نموده که به طرح پیش رونده معروف است. باقری (۱۳۸۷) با طرح نوع پس رونده الگوی مزبور را کامل کرده است. در طرح پیش‌رونده، با اتکا به مبانی فلسفی و متافیزیکی، حرکت و به استنتاج آراء و عناصر تربیتی (اهداف، محتوا و روش‌ها) و در طرح پس رونده از آراء و عناصر تربیتی حرکت و به استخراج مبانی فلسفی و مفروضه‌های متافیزیکی این عناصر می‌پردازد.

چگونگی دست یافتن به دانش از منظر رویکرد تحلیلی:

روش تحلیل به گونه‌ای که نزد فیلسوفان تحلیلی مطرح بوده است، روش واحد و یکپارچه‌ای نیست. بلکه در طیف گسترده‌ای با مشخصه‌های متفاوتی مورد نظر قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۹). دسته‌بندی‌های مختلفی از این روش ارائه شده است. دسته بندی روش‌های تحلیل از دیدگاه کومبز و دنیلز (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸، ۴۴) ناظر بر روش تفسیر مفهوم (تحلیل مفهومی)، روش مفهوم‌پردازی و روش ارزیابی ساختار مفهوم می‌شود.

باقری به تقسیم‌بندی دیگری اشاره می‌کند که بر حسب کارکردهای روش تحلیل مطرح شده طیفی است که میان دو قطب توصیف و نقد مورد توجه قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۹، ۱۳۴). تقسیم‌بندی

[1]. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*

دیگری که به دنبال پیدایش دو جبهه متفاوت تحلیل زبان صوری به نمایندگی راسل و تحلیل زبان عادی به نمایندگی مور به وجود آمد، عبارتند از: تحلیل منطقی و تحلیل زبانی. راسل در روش تحلیلی منطقی به منظور تصریح مفاهیم و گزاره‌ها به ابزار منطق نمادین و ارجاع آنها به ساختار منطقی‌شان متوسل می‌شود. در جبهه زبان عادی برخلاف حامیان زبان صوری، توجه به زبان صوری هم محدودکننده و هم امکان ناپذیر تلقی می‌شود. در این دوره، تحلیل بدون ارجاع به ساختار منطقی بیشتر معطوف به تجزیه و نقد زبان عادی شد (اسلامی و همکاران، ۱۳۸۹).

در این پژوهش دسته‌بندی اخیر مبنا قرار گرفته است. بنابراین، به روش تحلیل منطقی و زبانی مفهومی پرداخته می‌شود.

روش تحلیل منطقی فرا رونده

باقری روش تحلیل منطقی را روش «تحلیل منطقی فرا رونده» یا «استعلایی» می‌نامد. او اظهار می‌کند که روش تحلیل یا برهان فرا رونده در شکل کمّی‌تر آن به این منظور استفاده می‌شود که شرط امکان تحقق یافتن تجربه‌ای بشری معین شود. تحلیل فرا رونده به طور معمول در دو مرحله انجام می‌شود که می‌توان آنها را تحت عنوان‌ها توصیف و تعیین شرط لازم نام‌گذاری کرد.

۱) توصیف: در مرحله نخست پدیده‌ای توصیف می‌شود. ویژگی این پدیده چنان است که ما آن را به صورت امری اجتناب ناپذیر تجربه می‌کنیم. پدیده مورد بحث می‌تواند پدیده‌ای طبیعی، تجربه‌ای درونی، یا امری زبانی باشد.

۲) تعیین شرط لازم: در مرحله دوم، این سوال مطرح می‌شود برای آنکه پدیده مورد توصیف بتواند وجود داشته باشد، چه شرط یا شرط‌هایی برای آن لازم و ضروری است. شرط‌های مورد بحث اموری تجربی نیستند که با بررسی تجربی مشخص شوند، بلکه اموری پیشینی هستند.

باقری درباره اعتبار نتیجه تحلیل فرا رونده چنین بیان می‌کند: «با توجه به اینکه گام نخست مربوط به توصیف امری است که وجود آن برای ما اجتناب ناپذیر است، هنگامی که شرط لازم آن را مشخص می‌کنیم، قطعی و یقینی بودن پدیده مورد نظر به شرط لازم آن نیز سرایت می‌کند. پس اعتبار نتیجه تحلیل، وابسته به اعتبار مرحله نخست آن است.» (کلارک، ۱۹۹۷ به نقل از باقری، ۱۳۸۹، ۱۳۸). با این حال، نتایج تحلیل فرا رونده می‌تواند مورد چالش قرار گیرد.

سرانجام، هنگامی که تحلیل فرا رونده انجام شد، می‌توان بر اساس آن برهانی به صورت کلی زیر بیان نمود: پدیده (الف) رخ داده است. شرط لازم برای رخ دادن (الف) این است که (ب) موجود باشد.

بنابراین (ب) باید موجود باشد. تأکید بر استفاده از روش تحلیل فرا رونده در فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان در تعبیر «پژوهش مرتبه دوم» ملاحظه نمود (کلارک، ۱۹۹۷ به نقل از باقری، ۱۳۸۹).

روش تحلیل زبانی و مفهومی

دیدگاه فلسفه زبانی قائل به تحلیل به اضافه مطالعه زبان و مفاهیم است و بدین طریق موضوعی برای فلسفه و اساسی برای نقش انتقادی و ایضاحی فیلسوف فراهم می‌سازد (باقری و عطاران، ۱۳۷۶).

تحلیل زبانی در تعلیم و تربیت می‌تواند سه صورت داشته باشد: الف) تحلیل مفاهیم تربیتی در زبان عادی، ب) تحلیل مفاهیم در زبان متعارف تعلیم و تربیت، ج) تحلیل مفاهیم در زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت. منظور از زبان عادی در اینجا، همان زبان مرسومی است که بین مردم جامعه رواج دارد. مقصود از زبان متعارف تعلیم و تربیت نیز زبانی است که زبان نظریه پردازان و فیلسوفان تربیتی نیست، بلکه زبانی است که مردم عادی در زمینه‌های تربیتی به کار می‌برند. شاید بتوان گفت زبان شعارها و استعاره‌های تربیتی، زبان متعارف تعلیم و تربیت است. همچنین، زبان رسمی تعلیم و تربیت ناظر بر زبان اندیشمندان، نظریه پردازان و فیلسوفان تربیتی است. زبانی که در متون تربیتی و در محاوره بین متخصصان تربیتی رواج دارد (باقری، ۱۳۸۹).

بنا بر ملاحظات فوق، می‌توان برای رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی بر اساس نگاه هر رویکرد به فلسفه و دانش، نقش فلسفه در تعلیم و تربیت، چیستی و هدف فلسفه تعلیم و تربیت، وظایف و کارکردهای آن، مفروضه‌های روشی و روش‌های مورد استفاده هر رویکرد، مشخصه‌های مربوط به هر رویکرد را به دست آورد. این مشخصه‌ها به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول۱: مشخصه‌های معرِّف رویکرد استنتاجی و رویکرد تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت

مشخصه‌ها	رویکرد استنتاجی	رویکرد تحلیلی
نگـاه بـه فلسـفه و فلسـفه تعلیم و تربیت	فلسفه مرکب از نظریـه‌هـای متـافیزیکی، اخلاقی و ارزشی و معرفتی تلقی می‌شود و شاخه‌ای از دانش و معرفت است . فلسفه تعلیم و تربیت نیز شاخه‌ای خـاص از معرفت تلقی می‌شود.	فلسفه به عنوان یک روش تلقی می‌شود. دانش به طور غالب محدود به کار علـم تجربـی در نظـر گرفتـه می‌شود. فلسفه تعلیم و تربیت یک روش تلقی می‌شود.

نقش فلسفه در تعلیم و تربیت	دیدگاه‌های کلان هستی شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مبنا و دلالت‌های تربیتی از آن‌ها استنتاج می‌شود. بنابراین، وجود یک مکتب فلسفی از پیش پذیرفته شده که آموزه‌های تربیتی از آن استنباط و استخراج شد، مفروض است.	نقش فلسفه محدود به تحلیل و روشنگری مفاهیم و قضایایی است که در زبان مورد استفاده تعلیم و تربیت بکار گرفته می‌شود. بنابراین، وجود مفاهیم و گزاره‌های تربیتی که منتظر تحلیل و روشنگری هستند، مفروض است.
چیستی فلسفه تعلیم و تربیت و هدف آن	فلسفه تعلیم و تربیت همان تفسیر متون فلسفی از دیدگاه تربیتی است و هدف آن کشف و استنتاج اصول، قوانین و نظریه‌هایی درباره طبیعت انسان، جامعه و جهان و نیز چیستی، چرایی و چگونگی تربیت می‌باشد.	فلسفه تعلیم و تربیت به معنی تعلیم و تربیت و کشف و تفسیر مفاهیم موجود در گفتار و کردار تربیتی ناظر است و هدف آن ایجاد یک مجموعه فراگیر از حقایق مفهومی درباره آموزش و پرورش و نیز مشخص شدن مفاهیم و قضایای تعلیم و تربیت و نحوه کاربرد و استعمال آنها می‌باشد.
وظایف و کارکردهای فلسفه تعلیم و تربیت	هدایت اعمال تربیتی، تجویزها و دستورالعمل‌هایی مبنی بر اینکه دست اندرکاران تعلیم و تربیت درخصوص تعیین اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت چه باید بکنند و چه نباید بکنند. بنابراین، به تجویز احکام درجه یک می‌پردازد و کارکردی توصیفی- دستوری دارد.	شاخص‌ترین فعالیت فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، تحلیل مفاهیم است و از به وجود آوردن نظریه‌های کلی و نظری خودداری می‌کند. تحلیل و نقد مفاهیم و واقعیت‌های تربیتی و نقد و بررسی آنها مهم‌ترین وظیفه آن است و کارکردی توصیفی-تحلیلی دارد.
آنچه که به لحاظ روشی در فلسفه تعلیم و تربیت مفروض است.	پایبندی به اصول منطق و استنتاج قضایای توصیفی و دستوری با استفاده از گزاره‌های منطقی به ویژه منطق صوری. مقدم بودن نظریه بر عمل (تربیتی)	استفاده از ابزارهای تحلیلی در زمینه‌های مختلف آموزشی و پرورشی به منظور تحقیق و بررسی روابط داخلی آنها با هم. تحلیل ماهیت شناخت و دانش انسان از خلال دستاوردهای او- دستاوردهایی که مبتنی بر نظام‌های نمادین قانونمند هستند و بنابراین مقدم بودن عمل(تربیتی) بر نظریه.
روش‌های مورد استفاده در فلسفه تعلیم و تربیت	استنتاج به روش قیاس عملی که مقدمه کبری آن یک قضیه ارزشی است که متضمن «باید» است و مقدمه صغری آن قضیه‌ای توصیفی و نتیجه قیاس عملی ناظر به یک تصمیم عملی است و بنابراین تجویزی است.	تحلیل منطقی که در آن مفاهیم و گزاره‌ها به واسطه ابزار منطق نمادین و ارجاع به ساختار منطقی‌شان وضوح بخشیده می‌شوند. تحلیل زبانی که به روشن‌سازی مفاهیم و قضایای تربیتی در سه حیطه زبان عادی، زبان متعارف و زبان رسمی و فنی تعلیم و تربیت می‌پردازد. تحلیل مفهوم در بافت، بررسی مترادف کلمات و عبارات، تحلیل بر حسب مفهوم متضاد و بر حسب شبکه معنایی از دیگر فنون در روش تحلیل مفهومی است.

شاخص‌هایی برای رویکرد استنتاجی و تحلیلی در مراحل مختلف تحقیق

چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می‌شود، با نظر به مشخصه‌های به دست آمده برای رویکرد استنتاجی و تحلیلی، مراحل مختلف تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفت.

جدول۲: مراحل مختلف تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت با توجه به رویکرد استنتاجی و تحلیلی

مراحل انجام تحقیق فلسفی	*رویکرد استنتاجی*	*رویکرد تحلیلی*
انتخاب موضوع مناسب تحقیق	انتخاب، توصیف و تبیین یک گزاره، نظریه یا دیدگاه، استخراج دلالت‌ها و عناصر- اصول، اهداف، محتوا و روش‌ها- تربیتی و یا تدوین دیدگاه‌ها و نظریه‌های تربیتی از همان گزاره‌ها و دیدگاه‌های متافیزیکی موضوع مناسب تحقیق را تشکیل می‌دهد.	تحلیل مفاهیم و قضایایی که در زبان تعلیم و تربیت وجود دارد و تحلیل و بررسی اعمال و واقعیت‌های تربیتی موضوع مناسب برای تحقیق است.
بیان مسأله	چارچوب بیان مسأله به دو صورت تدوین می‌شود: ۱) مفروضه‌های متافیزیکی درباره انسان و جهان و... مفروض است و به دنبال استنتاج دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت می‌باشد. ۲) گزاره‌های تربیتی مفروض است و به دنبال استنتاج مبانی فکری و فلسفی آنها هستند.	چارچوب بیان مسأله ناظر بر روشن شدن مسائل مفهومی در تعلیم و تربیت و نیز پیشبرد روش‌شناسی تحقیق می‌باشد.
هدف تحقیق	اهداف تحقیق مبنی بر کشف و استنتاج نکاتی درباره چیستی، چرایی و چگونگی تربیت از اصول، قوانین و نظریه‌هایی درباره طبیعت انسان، جامعه و جهان و یا کشف و استنتاج مبانی فکری و فلسفی از گزاره‌های تربیتی است.	اهداف تحقیق مبنی بر تحلیل و نقد مفاهیم، گزاره‌ها، براهین، شعارها و واقعیت‌های تربیتی پرداخته می‌شود.
سوال‌های تحقیق	سوال‌های به توصیف و تبیین چیستی و چگونگی دیدگاه‌ها و گزاره‌های متافیزیکی و همچنین توصیف چگونگی ارتباط آنها با تعلیم و تربیت ناظر است.	سوال‌ها به تحلیل مفاهیم و گزاره‌های مربوط به تعلیم و تربیت و نیز مشخص کردن نحوه کاربرد این مفاهیم و گزاره‌ها در زبان و وضوح بخشی اعمال و واقعیت‌های تربیتی ناظر است.
نوع و روش تحقیق	نوع تحقیق به طور عمده بنیادی است. روش استنتاج به صورت قیاس عملی (الگوی پیش رونده و پس رونده) می‌باشد.	نوع تحقیق به طور عمده از نوع تحقیقات بنیادی است. روش تحلیل منطقی (تحلیلی فرا رونده). روش تحلیل مفهومی در سه حیطه زبان عادی، زبان متعارف و زبان رسمی و فنی تعلیم و تربیت.

نتایج تحقیق	هدایت اعمال تربیتی، تجویزها و دستورالعمل‌های مبنی بر اینکه معلمان و مربیان تعلیم و تربیت در خصوص تعیین اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت چه باید بکنند و چه نباید بکنند در نتایج تحقیق ظاهر می‌شود. به عبارت دیگر، به تجویز احکام درجه یک می‌پردازد.	تعریف مفاهیم و گزاره‌های تربیتی و نحوه کاربرد آنها بیان می‌شود. به عبارت دیگر، به عرضه احکام درجه دو می‌پردازد.

وضعیت روش شناختی موجود رساله‌های دکتری ایران

در این پژوهش، با نظر به رویکردهای استنتاجی و تحلیلی، وضعیت موجود روش‌شناختی تحقیقات انجام شده در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده از توصیف و تحلیل روش شناسی رساله‌های دکتری فلسفه تعلیم و تربیت ایران (۱۳۸۵-۱۳۷۵) به شرح زیر می‌باشد:

یکی از نکات قابل ملاحظه در روش شناسی رساله‌های مورد مطالعه این است که موضوع و عنوان تحقیق به یک رویکرد خاص، به طور مثال، رویکرد تحلیلی اشاره دارد. اما در عمل، محقق رویکرد دیگری را بکار گرفته است. در مواردی نیز عنوان تحقیق تنها در قالب یک رویکرد می‌گنجد، اما محقق در عمل، تلفیقی از چند رویکرد به‌کار برده است. این در حالی است که پیش شرط‌های لازم برای ترکیب دو یا چند رویکرد واضح و مشخص نیست، زیرا ممکن است مبانی رویکردهای مورد استفاده با هم متفاوت و گاه متضاد باشند. به طورکلی، در بیشتر رساله‌ها عنوان مورد نظر با هدف کلی تحقیق و نیز سوال‌های تحقیق تناسب داشت.

با توجه به تعریف‌هایی که برای «توصیف» و «تبیین» همانند آنچه که در زیر آمده است، می‌توان گفت تحقیقاتی که ناظر بر تبیین هستند، بیشتر به توصیف پرداخته‌اند:

«در توصیف یک موضوع یا پدیده، محقق، تنها به چگونگی آن می‌پردازد و در مورد علّت وجودی آن بحث نمی‌کند و هرگز تبیینی در مورد علّت آن به عمل نمی‌آید.» (دلاور،۱۳۸۴، ۱۴۲).

در فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تبیین عبارت است از گشایش و بسط آنچه که جهت ایجاز مبهم مانده و نیز شرح یک پدیده یا رویداد یا خصوصیات یک شیء، به صورت تاریخی، تحلیلی یا سببی(فرمهینی فراهانی، ۱۳۷۸)؛ در تعریفی دیگر نیز چنین آمده است: تبیین، در پی پاسخ به سؤال «چرایی» آن است و در واقع بیان علّت پدیدار است نه دلیل (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۰).

بر اساس رویکرد استنتاجی از جمله موضوع‌های مورد پژوهش، انتخاب افراد و صاحب‌نظران به منظور استنتاج دلالت‌های تربیتی و یا استخراج مبانی و مفروضه‌های فکری و فلسفی آنها می‌باشد. اما، گاهی اوقات مشاهده می‌شود که افراد انتخابی پژوهشگر به عنوان موضوع تحقیق انتخاب مناسبی نبوده است.

این انتخاب زمانی مناسب خواهد بود که افراد مورد نظر پژوهشگر از دیدگاه‌هایی با عمق و غنای فلسفی برخوردار بوده و همچنین دارای آثار تربیتی باشند. علاوه براین، در صورتی یک محتوا یا نظریه می‌تواند گزینه مناسبی برای روش تحلیل یا تبیین باشد که تا حدی دارای ابهام باشد. درحالیکه موضوع‌های انتخاب شده تقریباً روشن و خالی از ابهام بودند.

از دیگر اشکال‌های روش‌شناختی قابل مشاهده در رساله‌ها می‌توان به عدم تناسب عنوان تحقیق با روش پژوهش، نارسا بودن عنوان تحقیق و ضرورت مراجعه به محتوای متن به منظور فهم آن و نیز وجود ابهام در سوال‌های تحقیق می‌توان اشاره نمود. عدم فهم دقیق پژوهشگر از روش‌های تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت و انتخاب روش نامناسب، اشکال اساسی دیگری است که به وفور در رساله‌ها مشاهده شد.

نتیجه گیری

با نظر به آنچه گذشت می‌توان گفت که هیچ یک از رویکردهای فوق به تنهایی نمی‌تواند رویکرد جامع و کاملی باشد و این رویکردها می‌توانند با توجه به فراخور بحث در جهت نقص‌های تحقیق مکمل یکدیگر باشند. نتایج حاصله می‌تواند چشم اندازی پیرامون ارائه رویکردی مبنی بر استفاده از رویکردهای مختلف تحقیق، به درجه‌های مختلف و نیز به فراخور موضوع، در تحقیق حاصل کند.

منابع

بهشتی، سعید(۱۳۷۷). *زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت*. چاپ اول، تهران: مؤسسه نشر ویرایش.

شورت، آدموند سی (۱۳۸۷). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران. چاپ اوّل، تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

باقری، خسرو؛ عطاران، محمد (۱۳۷۶). *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. چاپ اول، تهران: مؤسسه فرهنگی و انتشارات محراب قلم.

باقری، خسرو (۱۳۸۹). *روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. زیر چاپ.

هرست، پل اچ؛ وایتهد، پاتریسیا (۱۳۸۷). *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*. تدوین و ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمد رضا شجاع رضوی، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. چاپ اوّل، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

شریعتمداری، علی(۱۳۸۳). *اصول و فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ بیست و پنجم، تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

باقری، خسرو؛ خسروی، زهره (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۱ ، ۷۶-۴۹.

صادق زاده قمصری، علی‌رضا (۱۳۸۶). رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره، ۲۱، ۱۷۲-۱۴۲.

شعبانی‌ورکی، بختیار(۱۳۸۵). نقد روش‌شناسی تحقیقات تربیتی در ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۵، ۴۲-۱۲.

اسلامی، ادریس؛ پله، امیر (۱۳۸۹). روش‌شناسی پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: روش تحلیل تاریخی. *نخستین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در ایران*.

رهنما، اکبر (۱۳۸۹). نقادی رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت. *نخستین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در ایران*.

کلباسی اشتری، حسین؛ نیک‌سیرت، عبدالله (۱۳۸۷). خاستگاه فلسفه تحلیلی به روایت مایکل دامت. *مجله معرفت فلسفی*، شماره ۵.

دلاور، علی (۱۳۸۵). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. چاپ پنجم، تهران: رشد.

فرمهینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، ناشر: اسرار دانش.

Audi, R., (1991). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second Edition, Cambridge University Press.

Heyting, F., & Lenzen, D., (2001). *Methods in philosophy of Education*. London and New York, Rutledge.

Gerald R, A., Jay, D., & veldt, S., (1995).*Understanding Research Methods.* New York, Longman.

Pring, R., (2004). *Philosophy of Educational Research.* British Library Cataloguing – Publication Data.

Bridges, D., (2003). *Fiction Written under Oath? Essays in Philosophy and Educational Research, Philosphy and Education.* Klumr Acadmeic Publishers.

Midgley, G., (2000). Systemic Intervention: Philosophy, Methodology and Practice. *Journal of Community and Applied Psychology*, 13 (4), 330-335.

Audi, R., (1991). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Second Edition, Cambridge University Press.

Rotenberg, C., (2009). Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43,315-323.

Scott, D., & Morrisson, M., (2005). *Key Ideas in Educational Research.* British library cataloguing in – Publication Data.